ORQUESTRAR A GESTÃO ESCOLAR PARA RESPOSTAS EDUCATIVAS NA DIVERSIDADE

Luciane Porto Frazão de Sousa

Doutoranda em Educação

Secretaria Municipal de Educação/Rio de Janeiro

UCAM – Universidade Cândido Mendes

UNESA – Universidade Estácio de Sá

Brasil

Email – lufracao07@gmail.com

Resumo

Rever práticas que dinamizam o espaço escolar a fim de torná-lo mais inclusivo é uma das premissas da Educação na Contemporaneidade. Entendendo a Educação Inclusiva como princípio que redimensiona e reestrutura a escola, a Gestão é foco de atenção por ter a responsabilidade de orquestrar a escola nas esferas administrativas e pedagógicas para o sucesso na aprendizagem dos alunos. Um estudo realizado entre 2005 e 2007 visou compreender como a atuação do gestor contribui para o aprofundamento da discussão sobre a relação escola-sociedade sob a proposta da Educação Inclusiva. A pesquisa apontou para a dimensão da Cultura Escolar como mediadora dos processos que envolvem a construção de uma escola mais inclusiva.

Palavras-chave:

1. Educação Inclusiva
2. Gestão Educacional
3. Diversidade

1. Introdução

Escola: locus de interação da Educação Inclusiva e o projeto da Pós_Modernidade

A discussão acerca de ações efetivas que se constituam em práticas inclusivas, para além da formulação de leis e documentos, vem atravessando o tempo sem fornecer “uma luz” a fim de apresentar o que possa estar dificultando o processo. É comum a fala de alguns profissionais que apontam que as estratégias são superficiais e não atingem à globalidade do contexto educacional. Observando os estudos acerca da problemática que dificulta a implementação da Educação Inclusiva, a ênfase maior esteve em pesquisas que enfocavam a formação de professores.

Uma vez dialogando sobre os princípios da Educação Inclusiva, a concepção de escola e sua estrutura para apoiar este processo indicam que outros aspectos do cenário escolar devem ser merecedores de atenção. Entre os diversos agentes pedagógicos que contribuem para o processo de tornar a escola mais inclusiva, o gestor é uma figura que, ao realizar o intercâmbio entre o sistema educacional e a comunidade educativa, estabelece o tônus da organização escolar.

O gestor tem importância estratégica para a comunidade educativa, pois ele deve propiciar um campo aberto para experiências inovadoras no espaço escolar. Para tanto, sua atuação necessita combinar critérios de competência profissional com legitimidade de liderança. Em suas tarefas cotidianas, o planejamento estratégico é sinônimo de previsão de futuro e, portanto, é um ponto de seu trabalho que não se delega a outros profissionais da escola. O fortalecimento do gestor escolar, numa proposta de reorganização da escola a fim de atender sobre as bases da Educação Inclusiva, não pontua a inserção de elementos novos ao cotidiano, mas, sim ao gestor, orquestrar todos os elementos materiais e humanos em função da diversidade existente no espaço escolar. Sua capacidade de liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e seus conhecimentos técnicos, são aspectos que vão constituir o ponto de partida para um processo que transforme a identidade organizacional.

No entanto, para a compreensão do papel e sua atuação não se pode fazê-lo de forma descontextualizada da discussão educacional e social que permeiam a realidade. O questionamento da Modernidade limitada à posse de bens e serviços tecnologicamente sofisticados não está associada à Modernidade nas relações sociais. Esta facilitadora da tolerância e da aceitação da diversidade em sociedades cada vez mais complexas, torna-se um aporte para o esclarecimento das concepções a nível macro que se inter-relacionam a nível microsocial, que é a escola.

No advento da nova lógica de relação com o conhecimento, o acesso se tornou mais fácil. Em tese, o saber estava disponível a todos, localmente e globalmente. Nessa medida, o que importava não era saber. O que importava era saber como buscar as fontes, não só tendo a escola e, assim, um modelo hegemônico, mas, vários rituais e várias certezas eram propostas à sociedade. Várias verdades impulsionam o confronto com a nova Modernidade que se instaura. Falar de verdade, neste processo, significa falar de modelo, entretanto não se tornou mais possível estabelecer um modelo único a partir do fato de haverem novas e variadas fontes de saber. Perde-se a certeza universal. Só se tem certeza de que não há mais certezas. A nova Modernidade – Pós-

Modernidade - é feita de incertezas, atribuições, riscos... O modelo se rompe para ser substituído por outro(s). Mas, é preciso salientar que há rompimento com o único modelo para apropriação de novo(s) e, variados.

A “destraditionalização” é uma das características do momento atual. A tradição cede espaço para a desincorporação (GIDDENS, 1997) de modelos enfraquecidos e sem utilidade para a sociedade para, posteriormente, reincorporar novos modelos que darão suporte para um determinado grupo durante um determinado período de tempo. Essa plasticidade da vida humana recebeu diversas denominações: Pós-Modernidade, para Bauman (2001) e Hall (2005); Modernização Reflexiva, para Giddens (1997); Contemporaneidade, para Gallo (1994) e Ferreira, Calvoso e Gonzales (2002). A Pós-Modernidade revela o reconhecimento da diversidade cultural dos grupos sociais e da multiplicidade de dimensões presentes aos indivíduos. Aponta a substituição da lógica utilitarista pela lógica simbólica do conhecimento. E, ao retirar o padrão de sujeito, identifica que as pessoas são diferentes e propõe a valorização das diferenças.

“(...) as pessoas estão sendo ‘libertadas’ (...) da sociedade industrial para a turbulência da sociedade de risco global. Espera-se que elas convivam com uma ampla variedade de riscos globais e pessoas diferentes e mutuamente contraditória”. (BECK, 1997, p.18).

Porém, a escola apresenta como realidade, uma avaliação classificatória que hierarquiza os alunos – nem em suas possibilidades -, mas através de conhecimento adquirido. Uma formatação metodológica de ensino que trata os alunos como uma massa homogênea, onde aquele que não consegue apresentar bom desempenho não encontra apoio no espaço escolar. Sem falar na postura de grande parte do corpo docente, que de forma inflexível e desestimulada, não consegue uma relação com seus alunos que promova a aprendizagem dos mesmos. Continuamos observando um modelo de escola que, em suas faces internas, não consegue assimilar o projeto da Pós-Modernidade. Há políticas públicas formuladas no sentido de atender à heterogeneidade, à diversidade, à valorização das diferenças... Mas o que prevalece?

No tocante a este trabalho, a diferença valorizada se refere a alunos com necessidades educacionais especiais oriundas de deficiências. O que a escola tem realizado para promover sua aprendizagem e participação, em conjunto com uma proposta de Educação Inclusiva que, vem ao encontro dos conceitos imersos no movimento da Pós-Modernidade? A Educação Inclusiva questiona e propõe a capacitação dos indivíduos para sobreviverem num projeto social que legitima várias

biografias, onde a ‘segurança’ reside em ser um sujeito multifacetado, capaz de desconstruir e reconstruir novos modos de vida e ter tolerância à diversidade.

“Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nelas que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, participar da vida política e cultural, desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social.” (LIBÂNEO, 2004, p.21).

O desenvolvimento de oportunidades de aprendizagens e participação escolar, capazes de promover no aluno habilidades e competências que incorram em capacidade de superação do seu status de excluído, quando a exclusão se torna real, é objetivo da Educação.

Gestão Escolar: dimensão educativa na vida cotidiana da escola

O gerenciamento das políticas de Educação demanda uma escola bem estruturada física e de recursos humanos, que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar. Certamente, as práticas de Gestão são meios para o alcance de um resultado de sucesso na aprendizagem dos alunos; porém, carregam consigo uma dimensão educativa. A dimensão educativa corresponde ao caráter de atuação na interlocução entre professores e alunos, propiciando uma mudança de postura e prática a partir do cotidiano escolar e do conhecimento educacional que fundamenta a prática pedagógica. À dimensão educativa, como foco desse estudo, não se propõe como uma inovação, mas, sim como recuperação de uma dimensão característica ao gestor escolar, e, por vezes, esquecida devido à dimensão administrativa da função.

Denomino *gestor pedagógico* à esta dimensão educativa, onde a gerência não é um aspecto ligado somente às questões administrativas e burocráticas, mas sim que privilegia o desenvolvimento do processo educacional dos alunos. Caracteriza formas de atuação que se constituem em práticas educativas, seja porque influenciam a aprendizagem dos alunos seja porque, também, transformam a prática dos professores. Há uma articulação, de um lado, a estrutura organizacional, as relações profissionais e as normas e regras, que atuam na produção das idéias, modo de agir, práticas profissionais dos professores, comportamento dos alunos. Em paralelo, como os

professores e alunos são participantes ativos da escola, contribuindo para a definição de objetivos, formulação do projeto político pedagógico, atuação nas tomadas de decisão e nas formas de funcionamento.

À Gestão pedagógica cabe o papel de implementar a política; ou seja, realizar em ações o que a proposta de Educação Inclusiva se propõe a fim de (re)significar e (re)construir culturas inclusivas. Digo re-significar e construir culturas inclusivas porque, existe uma alternância de propostas educacionais dentro da concepção de escola: uma que qualifica alguns indivíduos em sujeitos e, outra que tenta qualificar todos os indivíduos em sujeitos. A vivência dessa dicotomia incorre na compreensão da Cultura Escolar, própria de cada instituição, que colabora, por exemplo, para que se entenda a Gestão de forma mais burocrática e tecnicista ou ao contrário, como um sistema agregador de pessoas.

Outra possibilidade da Gestão atrela-se ao papel do gestor pedagógico na vida cotidiana da escola. É fato que ao gestor cabe a apropriação dos ideais de atendimento à diversidade da escola inclusiva, fazendo-se necessário adotar metodologias de trabalho compartilhado, abandonando-se as tradicionais formas de planejamento fruto de trabalhos técnicos isolados nos gabinetes. A Gestão, investigada nesta pesquisa, fundamenta-se numa dimensão própria de cada escola que, no alcance do gestor, guia seu trabalho no compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seio da escola. Portanto, acarretando em interação com o Sistema da qual a escola faça parte, superando a burocracia. Em escolas eficazes, os gestores dedicam tempo considerável à capacitação profissional, ao desenvolvimento de um sistema de acompanhamento escolar e proposição de vivências pedagógicas caracterizadas pela reflexão na ação cotidiana.

2. Método

A proposta da pesquisa constituiu-se a partir de investigação desenvolvida na linha de pesquisa Educação Inclusiva: Ciência e Cultura da Inclusão Escolar, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulada “Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares”.

A Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi selecionada para essa pesquisa por ser uma rede que compreende a larga oferta de modalidades de atendimento às crianças/jovens com necessidades educacionais especiais; desde a escola especial até a inserção dos alunos em classes regulares onde os professores regentes contam com suporte de professores especializados em atendimento às adaptações mais específicas. A sua escolha também se deve pelo fato de propagar uma política educacional que garante matrícula a todos os alunos; e, segundo a própria Secretaria Municipal de Educação já é uma forma de trabalhar com a proposta de inclusão.

Ao tentar compreender a atuação dos gestores, de que forma a mesma contribui para o atendimento à diversidade, oportunizado participação coletiva e aprendizagem estar-se-á apontando caminhos para a inclusão. Dessa forma coloquei-me como principais questões a serem investigadas:

- 1- De que maneira a atuação do gestor pedagógico, primando pelo caráter formativo modifica a dinâmica escolar em atendimento à diversidade?
- 2- Há uma dimensão cultural que caracteriza a escola, para além das prescrições administrativas e rotinas burocráticas, que pode abrigar valores inerentes a uma educação mais incluyente a partir da atuação do gestor?

Recorro a Blanco (2004), para, ainda, salientar a importância de se considerar o universo das comunidades às quais os indivíduos pertencem, a interação de seus membros, para obter as aprendizagens escolares.

“As necessidades educacionais especiais são, portanto, as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender tudo aquilo que é considerado importante, por sua comunidade, para a sua faixa etária (...) A n.e.e. é individual, é a demanda de determinada pessoa em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida.”

O argumento apresentado transfere o enfoque educacional do indivíduo para a relação deste com a sua comunidade; os pressupostos básicos são o reconhecimento das diferenças e o trato com a diversidade.

Com o propósito de contribuir para o entendimento da ação profissional dos gestores pedagógicos optei por assumir um enfoque predominantemente qualitativo. A opção teórica e metodológica pela Pesquisa Qualitativa deve-se ao fato de que “... *os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos*” (GOLDENBERG, 1998, p.53).

Sob um enfoque qualitativo, uma vez entendendo a propriedade fundamental da pesquisa de campo como propiciadora de reflexões significativas ao contexto educacional, a metodologia de estudo etnográfico foi a utilizada nesta pesquisa. Neto (2001) se refere ao trabalho de campo como descoberta e criação. Ele argumenta que o trabalho de campo é *“fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem do universo do cotidiano”* (p.64). Dessa forma, a pesquisa etnográfica se constitui como procedimento de investigação uma vez que nas relações construídas no dia a dia se oportunizou revelar a complexa rede de interações constituída pela experiência escolar diária a fim de compreender a produção de conhecimento nessa esfera.

A discussão sobre o tema de investigação foi feita de forma minuciosa, através de diferentes instrumentos, a fim de captar dados detalhados sob o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa e evitar o desperdício de informações relevantes. Levando em conta a perspectiva teórica da Educação Inclusiva, acredito que os procedimentos e técnicas da observação participante, diário de campo e entrevistas abertas e semi estruturadas abriram a possibilidade de participação de vários atores, isto é, daqueles que vivem o processo de formação, bem como vários autores, levando em conta que os depoimentos orais e ou escritos fornecidos por eles puderam constituir um universo conceitual de interpretação e formulação teórica.

2.1. Cenário

A área de abrangência objeto dessa pesquisa se situa na região da 7ª Coordenadoria Regional de Educação. A 7ª CRE localiza-se no bairro da Barra da Tijuca, atendendo também Jacarepaguá e Recreio dos Bandeirantes. A escola alvo está localizada na parte central do bairro, dividindo seu espaço físico com a região administrativa. Contempla crianças do próprio bairro, dificilmente recebendo crianças das áreas em redor, com exceção do atendimento de sala de recursos para crianças com necessidades especiais, de outras escolas, do mesmo ou de diferentes bairros.

Nesse espaço, conviviam 620 alunos da Educação Infantil até a 3ª série do Ensino Fundamental, incluindo turmas de Progressão e Classes Especiais. Esse quantitativo de alunos estava dividido em 28 turmas. Eram cinco turmas de Educação Infantil, onde não havia nenhum aluno com necessidades especiais incluído. Das quatro turmas de ano inicial do 1º Ciclo, três turmas continham 30 crianças e uma turma com 25 crianças, por ter uma criança com deficiência física. Havia duas turmas de 3ª série,

cada uma com 30 alunos. No caso da 3ª série, as turmas podem alcançar o quantitativo de 35 alunos; por apresentarem, cada uma, alunos incluídos o quantitativo é reduzido. Uma turma tinha um aluno com deficiência física. Também, existiam duas turmas de Progressão, cada uma com 30 alunos (seu quantitativo máximo) por não haver criança com necessidade especial incluída. Porém, durante o período de coleta de dados, uma criança encontrava-se em avaliação pela professora por ter freqüentado classe especial em período anterior.

As classes especiais se totalizavam em nove: cinco classes de deficiência mental, duas classes de condutas típicas, duas classes de síndromes diversas, e, duas salas de recursos. Para atender esse alunado, a equipe da escola era composta de 54 profissionais: uma Diretora Geral, duas Diretoras Adjuntas, uma Coordenadora Pedagógica, duas chefes de apoio, 38 professores regentes e dez merendeiras, todas profissionais admitidas por meio de concurso público.

2.2. Caracterização dos participantes

Tendo como objetivo de estudo a atuação do gestor escolar frente à proposta de Educação Inclusiva, todos os agentes (autores e atores) do processo educacional inseridos no espaço escolar tentaram ser contemplados. Os sujeitos participantes foram a Diretora Geral, uma Diretora Adjunta, a Coordenadora Pedagógica, duas professoras e os alunos de duas turmas. Uma turma de ano inicial do 1º Ciclo, com 25 alunos sendo uma aluna com deficiência física e, a outra, uma turma de Progressão, com 30 alunos e um aluno oriundo de classe especial (condutas típicas), sem denominação do comprometimento apresentado.

Os sujeitos relatados acima podem ser considerados os mais diretos do ponto de vista da possibilidade de acompanhamento sistemático por minha parte. Porém, para a compreensão da dinâmica de trabalho da equipe de Gestão no espaço escolar, toda a comunidade foi considerada como sujeito participante em potencial.

3. Resultado e Discussão

A triangulação temática _ Educação Inclusiva, Gestão e Cultura Escolar _ em confronto com as 14 categorias levantadas na fase de coleta de dados propôs a análise da pesquisa pontuando o Conceito de Educação Inclusiva, o Cotidiano Escolar, o Relacionamento Interpessoal e a Dinâmica de Trabalho da Gestão como os conceitos

fundamentais para a discussão do papel da Gestão Escolar frente a proposta da Educação Inclusiva.

O **Conceito de Educação Inclusiva**, teve sua definição relacionada ao aspecto da participação social, segundo os participantes. O Conceito é atrelado a vários setores da sociedade - saúde, esporte, lazer - como complementares para que a inclusão da criança com necessidades especiais se efetive.

Nesse aspecto, os setores que estivessem, cada um, colaborando na realização de seus papéis estariam contribuindo para que a escola também conseguisse cumprir a sua tarefa. Parte deste Conceito relaciona-se ao Conceito de Cidadania, pelo viés da igualdade de oportunidades e garantia de direitos a todos os cidadãos.

Na esfera educacional, é consenso para o grupo pesquisado, que a qualidade da prática pedagógica é que vai oportunizar a participação nas atividades propostas e promover a aprendizagem dos alunos. Para tanto, a temática da formação do professor torna-se ponto de Outro ponto presente no Conceito de Inclusão dos participantes, foi a relação deste ao conceito de necessidades especiais associado a alunos com deficiência. De certa forma, é reforçada a idéia de que somente profissionais atrelados à Educação Especial dialogam sobre as questões prementes aos alunos com deficiência e a Educação Inclusiva. E, também presente ao Conceito de Inclusão, a necessidade de salientar o que os participantes chamavam de suporte, ou seja, auxílio de outro profissional para a realização do trabalho em sala de aula; principalmente. Ao falar de suporte, os participantes apontaram que a intervenção de um segundo profissional, com formação na área educacional (especialização em Educação Especial) ou não (Fonoaudiologia, Psicologia, etc), mas com a vivência suficiente acerca de crianças com necessidades educacionais especiais, poderia apoiar a professora de classe regular na tarefa de ensino.

Fundamentada na prática pedagógica e na atuação profissional dos agentes do fazer escolar, a categoria **Cotidiano Escolar** é outro aspecto de análise da escola investigada. Nesta categoria, englobam-se as posturas, as atitudes, as falas, informações que busquem explicitar a dinâmica escolar e o papel do gestor nessa dinâmica.

A respeito da atuação das professoras, como já mencionado, a sua preparação para trabalhar com a diversidade é considerada insatisfatória. Um outro aspecto se refere à dinâmica de sala de aula baseada numa educação tradicional. Pude perceber a base tradicional por meio de um estilo de trabalho centralizado na figura do professor, onde todas as propostas de atividades se vinculavam a ele. Em nenhuma das turmas,

escapava-se ao modelo de aula expositiva, onde um tema era apresentado e se seguia uma tarefa para verificar o que o aluno conseguiu aprender. Foi possível pensar que, as crianças não estão mais excluídas das escolas, elas estão excluídas do processo ensino-aprendizagem, uma vez que sua inserção no espaço escolar está garantida, mas não há garantias de sucesso na aprendizagem.

Relacionamento Interpessoal, a leitura dessa categoria se fez a partir das relações entre a Gestão e os professores, os alunos, e a comunidade; entre os próprios membros da Gestão; entre o corpo docente e, entre os professores e os alunos.

Sem querer valorizar em demasia, mas também não podendo dar um tratamento superficial à questão, o fator violência que existia na comunidade de entorno e a relação deste fato com os profissionais, em muito afetava a vida cotidiana da escola. fatores concorriam para que a comunidade educativa tratasse seus membros de forma agressiva e necessitasse de um olhar competente, humanista, político e empreendedor para a realização de qualquer atividade. Para o grupo de professores e a equipe de Gestão, as questões apresentadas eram, por si só, fatores para obstacularizar o processo de aprendizagem das crianças oriundas deste cenário. Portanto, o conceito de incapacidade mesmo que “inconsciente” presente no grupo apresentava-se no trato com as crianças e no planejamento das propostas educativas.

De fato, tanto o relacionamento entre professores e alunos, quanto dos alunos entre si, era frequentemente conflituoso, permeado por práticas violentas, chegando no caso dos alunos a se desdobrar em agressões físicas. É difícil denotar onde reside a origem do conflito, os professores estavam desmotivados por causa do clima de violência reinante na escola. Mas, não resta dúvida de que os professores tinham dificuldade em lidar com a questão e, suas posturas e atitudes só vinham colaborando para que o quadro se agravasse.

No caso da Gestão, o relacionamento interpessoal com as professoras não era baseado na agressividade, entretanto podia-se perceber um certo isolamento pedagógico das professoras, que não parecia ser reconhecido pela equipe de Gestão.

Sobre a **Dinâmica de Trabalho da Gestão**, a demanda de trabalho da Gestão, em muitos momentos, provém da complexidade do dia-a-dia da escola observada, ao que é inerente à sua função ou não. Por exemplo, ao longo do dia era fato que as professoras tinham por hábito encaminhar os alunos considerados indisciplinados para a presença de algum membro da Gestão.

A figura da Gestão, principalmente, do Diretor está atrelada à idéia de que ele é o profissional que deve solucionar todos os problemas da escola. Numa primeira interpretação, a crença da totalidade do Diretor pode parecer correta já que ele deve estar à frente da escola para gerenciar o fazer escolar e, garantir que não acontecerão barreiras, ou que as mesmas serão deslocadas, para atender aos objetivos educacionais. Entretanto, algumas situações apontaram que tal centralidade das ações na figura da Diretora gerou falta de reconhecimento por parte dos membros da comunidade educativa do papel da mesma no processo educacional.

A indefinição do conceito de Gestão foi um dos pontos presentes no estudo. O conceito de Gestão, oscilou entre uma demanda de trabalho centrada na figura de um membro – a Diretora-, e entre uma divisão de tarefas para uma equipe, envolvendo a princípio Diretora Adjunta e Coordenadora Pedagógica.

Em relação aos alunos com necessidades especiais, havia, por parte da Gestão, um esforço para atender às particularidades mais imediatas para a sua inserção no espaço escolar, como reforma em banheiros, adaptação de mobiliário, aquisição de materiais didáticos, denominadas adaptações de grande porte (MEC/SEESP, 2000) o que a priori, é uma atribuição dos gestores. Porém, no que tange especificadamente ao atendimento à criança, na adaptação curricular e metodológica, adaptações de pequeno porte (MEC/SEESP, 2000), por exemplo, recorria-se à Educação Especial.

A Dinâmica de Trabalho da Gestão na atualidade inside sobre dois aspectos agregados: a demanda interna e externa a partir da comunidade educativa e, o cumprimento das exigências do Sistema Educacional. O atendimento à demanda da comunidade educativa, seja de questões oriundas do espaço escolar, seja de questões externas, mas que afetam o cotidiano, são preocupações que só recentemente foram percebidas como possibilidade de trabalho do gestor. A preocupação com essa demanda de trabalho apresentada relacionava-se, entre outras características da Gestão, à liderança.

Na escola estudada, a Gestão enfrentava diariamente inúmeras situações que demandavam uma ação diferenciada, como por exemplo: a lacuna deixada pelas professoras devido licenças médicas ou faltas ao trabalho sem justificativa; a dinâmica adotada para os encontros entre as professoras para otimizar o tempo de reflexão, de estudos e de planejamento, e da execução de tarefas. Adotar uma postura de transformação da escola versus o tradicionalismo ao avaliar o fazer pedagógico, bem como a resolução de conflitos. Devido à dinâmica do cotidiano escolar, geralmente as

estratégias adotadas para solucionar esses problemas eram geradas sem a participação efetiva dos demais profissionais da escola.

Em relação ao Sistema Educacional, a escola está inserida numa Rede ampla que tenta implementar uma política educacional fundamentada em dispositivos legais e nas concepções dos estudos da área da Educação. Foi perceptível como o Sistema Educacional é visualizado pelos sujeitos da pesquisa como uma esfera sem comunicação, detentora de poder para legitimar como o atendimento deve acontecer, cabendo à escola apenas o papel de executora das tarefas impostas. Esta concepção, compartilhada pela Gestão da escola, somente colabora para um caráter de falta de entendimento e compromisso por parte dos demais profissionais sobre seu papel no Sistema Educacional. Nesta concepção, o Sistema acaba por se situar distante do cotidiano da escola, por não ser “percebido” pela comunidade educativa. Em relação à dinâmica do trabalho, a Gestão deve organizar-se frente a quatro aspectos: organização da vida escolar; organização dos processos de ensino e de aprendizagem; organização das atividades de apoio técnico-administrativo; e, organização das atividades que sustentem as relações entre a escola e a comunidade. Nessas atividades estão inseridos os princípios do Sistema que, devem ser compreendidos pelos profissionais.

4. Conclusões

Na cultura inclusiva, todos devem estar convidados a participar de tudo que o grupo social e seus equipamentos possam oferecer. Capacitados, por conta de si próprios ou por conta de adaptações as mais significativas, para aprenderem. Portanto, a(s) política(s) de inclusão voltam-se (ou deveriam voltar-se) para que todos sejam capazes de capturar o que foi culturalmente construído, bem como participar da construção do novo; e, se tornarem cidadãos.

Porém há uma lacuna considerável. Falo em lacuna entre culturas educacionais e culturas inclusivas porque a escola ainda faz referência a um pensar em valores voltados a um padrão de sujeito, legitimado a ter capacidade de aprender o que a escolarização formal tem a oferecer; em detrimento a um pensar sobre uma escola adequada e adaptada a todo e qualquer tipo de indivíduo, suas particularidades e necessidades. Partindo desse pressuposto, a escola vivencia duas propostas educacionais, uma que qualifica alguns indivíduos em sujeitos e, outra, que tenta qualificar todos os indivíduos em sujeitos.

O conflito das propostas educacionais pode atrelar-se a própria incerteza social na realização de suas tarefas para cada indivíduo inserido no grupo social. Sob o aspecto econômico, o sujeito interage numa postura perante a própria vida que o impulsiona ao sucesso, tendo um modelo como patamar. Permeando o aspecto cultural, o sujeito não necessita de um modelo; ele pode expressar-se da maneira que sua trajetória pessoal se constituiu. Há espaço para o indivíduo apresentar o que o torna diferente e se ver valorizado. Como atrelar duas concepções de sujeito, numa só sociedade? Ou seria essa, a real dinâmica da sociedade? Como a escola propõe aprendizagem para um grupo de alunos com um tipo de avaliação, uma proposta curricular e uma metodologia, em contraposição, a uma proposta que supõe tipos/formas diferentes de avaliar, metodologias diversificadas e adaptações curriculares?

A cultura escolar que pressupõe um modelo construído na era Moderna vem conseguindo “sobreviver” em detrimento a novos paradigmas arrolados na era da Pós-Modernidade. O conflito reside no fato de que como referencial, as duas propostas educacionais que a escola vivencia não estão sendo capazes de promover sucesso a nenhum de seus grupos. Entretanto, para que as reivindicações da Pós-Modernidade sejam atendidas, também é preciso que todos os envolvidos no processo educacional tenham disposição para reconstruir o que está “pronto”.

Apesar de um discurso de acolhimento à diversidade, deparei-me com uma escola com pouco movimento em relação à efetivação da proposta de Educação Inclusiva. Apesar de toda inovação no conhecimento educacional e os recursos disponíveis para suporte ao processo de aprendizagem dos alunos, de modo geral a escola ainda utilizava-se marcadamente de processos de avaliação e ensino-aprendizagem tradicionais, os quais geravam uma baixa eficiência de resultados, uma vez que grande parte das crianças não conseguia alcançar os objetivos propostos e aquelas com necessidades especiais não estavam realmente incluídas no processo pedagógico.

A dinâmica de trabalho em sala de aula observada era precária na utilização de recursos alternativos e nas estratégias adotadas. As professoras trabalhavam isoladamente e as expectativas de sucesso dos alunos eram baixas. O modelo de escola, baseado num formato tradicional, perpassa o tempo porque as inovações “atravessam os muros escolares”, porém produzem pouco “eco” para se estabelecer nelas. A Cultura Escolar permanece como forte delimitador das práticas, pontuando o traço social da escola.

“(...) a cultura refere-se às crenças e às convicções básicas sustentadas pelos professores e pela comunidade educativa em relação ao ensino, à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola, as normas que afetam a comunidade educativa e os processos de ensino e aprendizagem, os sistemas de comunicação e o tipo de colaboração que se cria entre os professores” (MARCHESI, 2003, p.88)

O denominado sentimento de impotência que leva a um movimento desconexo da Educação Inclusiva, citado por mim, não aconteceu por ter havido um acordo coletivo entre professores e Gestão para não atender educacionalmente as crianças que divergem da trajetória de aprendizagem considerada padrão. No que faz referência à Gestão Escolar, a multiplicidade de tarefas e funções (algumas indefinidas) apresentadas pela escola pesquisada pontuam que orientação educacional, supervisão e administração escolar se confundem na operacionalização do trabalho dos gestores, e, na demanda cotidiana sobrepõem-se as tarefas administrativas. Não que a simples delimitação de papéis ocasionaria melhor implementação da proposta educacional; poderia acarretar numa lacuna na visão global da escola. Destaco o aprimoramento de espaços na escola para a construção de uma divisão de tarefas que envolva as questões administrativas e pedagógicas, uma vez que discutidas em equipe. Coloco aprimoramento porque, em tese, os espaços existem, mas não são ocupados eficazmente pela falta de oportunidade de dar continuidade aos processos que se iniciam e, assim, na urgência, prevalecem os modelos da Cultura Escolar que veio se tradicionalizando.

Dessa maneira, a análise da posição da Gestão Escolar face a uma proposta de Educação Inclusiva deve ser intermediada pela cultura que se ocupa do espaço da escola. A superação dos conflitos permeia, no meu entender, a própria prática da Educação Inclusiva. Os gestores devem ter o papel de transformação do olhar, oportunizando vivências, espaço de estudo e de conhecimento de uma realidade com experiências de sucesso.

A equipe de Gestão está no centro do processo de construção da cultura de sua escola. Uma cultura que pode ser mais individualista ou mais cooperativa, mais flexível ou mais rígida, mais imóvel ou mais dinâmica, mais desestruturada ou mais coesa. Sua principal função é dirigir a organização escolar no sentido de cumprir seus objetivos da melhor forma possível. Contudo, seu trabalho pode ser extremamente complicado, já que corre o risco de encontrar pela frente grandes conflitos, inércias históricas. Neste panorama, há três opções que se apresentam à equipe: adaptar-se à cultura da maioria e

deixar-se levar por ela, inibir-se diante das adversidades ou conduzir o processo de mudança, sobretudo, pela transformação da cultura da escola.

Referências Bibliográficas:

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BECK, U.; GIDDENS, A ; LASH, S. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

BLANCO, L. de M. V. *Falando sobre necessidades educacionais especiais*. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/Instituto Helena Antipoff, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

FERREIRA, R. F.; CALVOSO, G. G.; GONZALES, C. B. L. Caminhos da Pesquisa e a Contemporaneidade. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(2), p.243-250.

GALLO, S. Educação e Interdisciplinariedade. *Revista de Educação*, nº 01. Campinas: SINPRO, 1994.

GIDDENS, A *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIBÂNEO, J C . *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARCHESI, A *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.